

| *Fernanda Marília Gomes da Rocha*

**A SALA DE AULA EN(CENA):** Análise de metodologias de criação cênica em encenações na Escola Básica

**THE CLASSROOM ON THE SCENE:** Analysis of scenic creation methodologies in stages at the Elementary School

**Fernanda Marília Gomes da Rocha**  
fernandamariliarochoa@gmail.com  
UFRGS

**Resumo:**

Este trabalho propõe-se a investigar abordagens e metodologias de criação cênica utilizadas para produzir teatro na escola, a partir de dados da pesquisa de campo realizada no ano de 2016 durante o processo de doutoramento. Através de entrevista com uma professora de teatro e observação participante de processos de criação cênica em suas aulas, foi possível levantar alguns aspectos a respeito de encaminhamentos pedagógicos na situação do processo criativo e encenação a serem analisados neste artigo. Para tanto parte-se do estudo de autores como Viola Spolin, Joaquim Gama, Célida Salume Mendonça e da pesquisa de Doutorado em andamento intitulada *Produzir processos, processar produtos: desafios e possibilidades da encenação teatral no contexto da Educação Básica*, realizada no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRGS.

**Palavras-chave:** Metodologias de Criação Cênica, Pedagogia do Teatro, Educação Básica.

**Abstract:**

This paper proposes to investigate approaches and methodologies of scenic creation used to produce theater in school, based on data from field research conducted in 2016 during the doctoral process. Through an interview with a theater teacher and participant observation of scenic creation processes in her classes, it was possible to raise some aspects regarding pedagogical referrals in the situation of the creative process and staging to be analyzed in this article. To this end, it is based on the study by authors such as Viola Spolin, Joaquim Gama, Célida Salume Mendonça and the ongoing PhD research entitled *Producing Processes, Processing Products: Challenges and Possibilities of Theatrical Staging in the Context of Basic Education*, held in the Postgraduate Program - Graduation in Performing Arts at UFRGS.

**Keywords:** Methodologies of Scenic Creation, Theater Pedagogy, Basic Education.

Partindo da pesquisa de Doutorado em andamento intitulada *Produzir processos, processar produtos: desafios e possibilidades da encenação teatral no contexto da Educação Básica*, sob a orientação da professora doutora Vera Lúcia Bertoni dos Santos, dedicada ao estudo de possibilidades de criação artística de cunho cênico no meio escolar que prevejam a ideia de

compartilhamento com o público, busco analisar alguns encaminhamentos pedagógicos em processos de encenação teatral no ambiente da Escola Básica. Desse modo, proponho-me aqui a investigar abordagens e metodologias de criação cênica utilizadas para produzir teatro na escola.

Na condição de professora de teatro da Educação Básica, observo, através da minha prática docente e de depoimentos de outros colegas da área, a complexidade de implementar um processo de encenação em sala de aula que culmine com uma apresentação artística aberta ao público e, principalmente, que reflita as necessidades de seus integrantes. Essa dificuldade dá-se por vários fatores, dentre os quais destaco aqui: o elevado número de alunos por turma, a precariedade da estrutura física adequada ao trabalho com teatro e o reduzido tempo de aula para a disciplina de Arte. Soma-se a esses fatores, ideias pejorativas em relação ao teatro, que gera desinteresse por parte dos alunos, e a falta de suporte necessário para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica estruturada, por parte da direção das escolas. Além disso, uma das maiores dificuldades surge, em muitos casos, pela escassez de subsídios teóricos a respeito de metodologias de criação cênica que possibilitem ao docente assumir a função de professor-encenador na sala de aula, já que nem sempre os profissionais da área sentem-se preparados para tal tarefa.

Assim, neste artigo proponho-me a discorrer sobre os principais aspectos e reflexões de minha primeira ida a campo, buscando estabelecer relações com os referenciais teóricos em estudo. A experiência de pesquisa realizada em 2016, em que acompanhei como observadora o trabalho da professora de teatro Larissa<sup>1</sup> em processos de encenação com duas turmas (de Ensino Fundamental e Médio) de uma escola de ensino privado de Porto Alegre e uma posterior entrevista com a docente, permitiu-me conhecer a sua realidade educacional e averiguar os desafios pelos quais os professores de teatro passam na situação de encenadores na escola. Sob a ótica distanciada da pesquisadora, também foi possível compreender de que forma eu atuo na condição de professora-encenadora, voltando o olhar para minha própria prática, identificando-me com a docente sujeito da pesquisa em questão. Dessa forma, considero que as situações encontradas por ela podem servir de referência para todo professor de teatro que se desafie a

---

<sup>1</sup> Nome fictício, escolhido pela pesquisadora, aleatoriamente, na intenção de preservar a identidade dos sujeitos que colaboram com a pesquisa.

trabalhar com um processo de encenação em sua sala de aula, visto que os percalços a serem superados para criação cênica na Escola Básica se assemelham muito, mesmo que em ambientes aparentemente diferentes.

De modo geral, a realidade investigada permitiu considerar que, principalmente por conta das condições adversas para realização dos processos criativos (pelo tempo exíguo para a criação cênica e pela falta de amparo por parte da direção da escola para realização dos trabalhos) em muitos momentos, mesmo que de forma inconsciente, a professora de teatro Larissa acabou realizando algumas abreviações à encenação. Essa constatação se deu, a partir das observações realizadas, mas também por identificar essas mesmas condutas em meu trabalho como docente.

O que denomino aqui como abreviações diz respeito à busca de soluções facilitadas, que levam os alunos a atingirem o produto final de forma precoce. Assim, tentando conduzir os alunos em direção a um resultado almejado, ou cedendo a cobranças da instituição, o professor de teatro, muitas vezes, tende a fomentar processos rápidos e imediatistas, que aparentemente favorecem o trabalho, mas em contraponto dificilmente promovem interações significativas à aprendizagem do teatro como forma estética e à possibilidade de convívio, pois não contemplam etapas necessárias à prática cênica, esvaziando a criação de seu caráter experimental e coletivo. Ou seja, frente às adversidades encontradas no sistema escolar para a montagem cênica, o professor de teatro em alguns casos, acaba por tomar certos atalhos em prol de um produto final, que conseqüentemente pode vir a prejudicar o processo criativo de seus alunos.

Dessa forma, procuro analisar a seguir alguns elementos, destacados da pesquisa realizada, que considero emblemáticos enquanto abreviações tomadas de maneira a se chegar de forma mais imediata às cenas a serem apresentadas na escola. Como embasamento dessas análises, recorro a teorias sobre a encenação que deem o aporte para tais reflexões e que proponham caminhos metodológicos alternativos.

### **Propensão ao textocentrismo e à memorização**

Ao escolher usar um texto teatral como ponto de partida para uma encenação na escola, o processo de trabalho mais imediato pode evidenciar as seguintes etapas: distribuem-se os personagens entre os alunos da turma, faz-se uma “leitura de mesa”, cada um memoriza suas falas e, logo em seguida, ocorrem os ensaios das cenas nas quais os atores “batem” os textos e assim, pouco a pouco, vai se consolidando a montagem teatral. No entanto, esse processo “sem

rodeios”, muito embora tenda a viabilizar a concretização do trabalho, principalmente quando se tem um prazo a cumprir, costuma ocorrer em detrimento de fases importantes da criação, por parte dos alunos, que se veem privados de experimentar possibilidades de aprendizagem de elementos da linguagem teatral, de exprimir desejos e de agir coletivamente em favor de ideais próprios de encenação.

Durante um ensaio com um 9º ano do Ensino Fundamental (turma 91), um aluno de Larissa questionou-a sobre a necessidade de participar da aula, perguntando: “Sora, como eu sei minhas falas de cor, eu tenho que ficar?”. Nota-se que o jovem compreende que, se cada um tiver suas falas memorizadas, o trabalho teatral está feito. A questão denota o desconhecimento do estudante no que se refere ao trabalho coletivo dos ensaios, além de sugerir um entendimento primário de que a encenação se reduz à memorização do texto. Essa ideia advém de uma concepção de teatro calcada na supervalorização do texto dramático, predominante na história do teatro ao longo de muitos séculos. Jean Jacques Roubine, em sua obra *A Linguagem da Encenação Teatral*, refere-se à supremacia do texto dramático:

Pode-se, portanto, situar já nessa época [século XVII] o início de uma tradição de sacralização do texto, que marcaria de modo duradouro o espetáculo ocidental [...]. Tradição essa que teve repercussões sobre a teoria e a prática da cenografia [...] e sobre o trabalho do ator, cuja arte e aprendizagem terão como enfoque central a problemática da encarnação de um personagem e da dicção, supostamente justa, de um texto (ROUBINE, 1998, p. 45-46).

Sobre essa questão do trabalho com o texto teatral para montagem cênica, a professora Larissa expressou:

Eu vou te dizer que eu gosto bastante de um trabalho com texto dramático, eu acho legal. Até alguns alunos me disseram, “bah, essa foi a primeira vez que a gente fez teatro, teatro mesmo”, parece que eles sempre acham que quando pegam um papel pra decorar aí é teatro, né? E eu não tiro a razão... eu adoro performance, adoro outros trabalhos que sejam feitos a partir de outros elementos que não sejam o texto, mas eu também acho muito legal um trabalho feito com texto (LARISSA).

Embora a professora talvez não tenha percebido inicialmente (posto que disse gostar de criações cênicas que prescindem do uso do texto), ao não se contrapor à ideia do seu aluno, de

que “essa foi a primeira vez que a gente fez teatro”, ela reforça a noção de um tipo de teatro calcado no texto, ou seja, a ideia que o “teatro mesmo” precisa do texto para existir. De fato, nessa concepção transparece um juízo de valor, que enfatiza um teatro “verdadeiro”, em detrimento de um tipo “menor”, no qual os alunos não têm um texto a seguir. Além disso, ao dizer que os alunos têm razão quando se referem à memorização do texto como aspecto essencial do teatro, Larissa demonstra um entendimento sobre o trabalho do ator que está fundamentado na prática de memorizar e dizer o texto, conforme pontuou Roubine, no trecho acima citado. Nesse sentido, usando como ponto de partida essa compreensão, a professora fez suas escolhas metodológicas de encenação tendo como referência principal o trabalho dos alunos-atores sobre seus textos:

(...) eu acabei ficando um pouco em cima do texto, né, na coisa deles decorarem o texto, deles procurarem ter um jogo ali com o seu colega de cena e ter um domínio das palavras, do que iam falar (...). Entender um pouco a lógica do texto que eles estavam falando e dominar aquilo (LARISSA).

Contudo, ao mesmo tempo, a professora expressou a sua intenção de abandonar o texto: “Depois a gente vai se desapegar desses textos”; “O problema é que vocês estão ainda com o texto na mão... Hoje de tarde eu vou tirar o texto de vocês. Eu quero que vocês desapeguem para dar mais segurança”. Embora a proposta de “desapego” do texto, anunciada pela professora, não tenha sido concretizada durante o processo de ensaios, presumo que esse seria um momento em que, depois de todos os alunos-atores terem memorizado suas falas, seria possível explorar as ações cênicas, a corporeidade, a contracenação e o jogo entre os personagens.

Todavia, o trabalho de memorizar o texto de forma isolada das demais atividades de apropriação de seu conteúdo, apresentou-se como uma difícil tarefa para muitos alunos de ambas as turmas com as quais ela estava ensaiando, desembocando em situações problemáticas. Numa delas, um dos alunos que havia faltado a duas aulas, e que em função disso parecia ter uma atitude mais indisciplinada, relatou à professora: “É difícil decorar o texto, sora. É muito difícil.” Esse mesmo aluno acabou não comparecendo ao dia do ensaio final, ou seja, desistiu de participar do espetáculo. Embora essa dificuldade possa estar ligada às suas ausências nos ensaios, ela também pode ter conexão com sua incompatibilidade com esse procedimento de criação: o de ter que memorizar as falas preliminarmente ao trabalho de cena. Viola Spolin reflete sobre as

implicações da ênfase na memorização no processo de encenação e no trabalho dos alunos-atores:

Nos grupos de teatro geralmente a memorização das falas é considerada o fator mais importante e o único ao trabalhar um papel. Na realidade é apenas um dos muitos fatores e deve ser tratado com cuidado para evitar que se torne um sério obstáculo no qual o ator pode tropeçar. [...] a memorização prematura cria padrões rígidos de discurso e maneirismos que são difíceis (e às vezes impossíveis) de remover. [...] Memorizar as falas muito cedo traz muitas ansiedades; o medo de esquecê-las é grande. Estas ansiedades lançam uma sombra sobre cada apresentação (SPOLIN, 2009, p.78).

Foi essa “sombra” que surgiu na apresentação do 2º ano do Ensino Médio (turma 201), no momento em que um aluno-ator, ao esquecer sua fala, leu o texto num papel retirado de seu bolso, ao que a plateia reagiu com risos. Essa opção do aluno teve como consequência uma “quebra” do estado de cena e do personagem, por isso mesmo surtiu a reação de risos no público. De fato, no momento da apresentação o aluno repetiu sua conduta dos ensaios, visto que seguidamente, durante o processo, sempre que um ator esquecia seu texto, acabava buscando o papel para lê-lo, ou era auxiliado pela professora, que lhes dava uma “deixa” da fala. Ou seja, o grupo não se preparou satisfatoriamente para resolver imprevistos, não criou estratégias para solucionar problemas ocorridos em cena, no aqui e agora, sem sair do personagem.

Larissa explica os procedimentos do processo de ensaios:

Eu pedi pra que cada um decorasse, porque quanto mais tu decora, mais tu te desprende do texto e aí a gente pode brincar mais. Enfim, foi um pouco em cima mesmo de decorar o texto, num primeiro momento. Aí eu ficava esperando um pouco a resposta deles, se eles tivessem decorado mais rápido, aí tu pode aprofundar mais, aí tu pode até trabalhar com criação de personagem, entendeu? Enfim, “pirar” mais nisso. Como demorou bastante pra eles decorarem o texto, eu fiquei muito tempo nisso, nessa função aí (LARISSA).

Entende-se que a escolha metodológica de criação cênica da professora Larissa é feita a partir da memorização do texto, para depois dar início ao processo de criação, que envolve o brincar (ou “pirar”, conforme ela explicou). No entanto, esse procedimento não se efetivou, pois a ênfase na memorização do texto e as dificuldades de memorizar de forma afastada da cena,

tomou mais tempo do que a professora esperava, inviabilizando a continuidade do trabalho da maneira prevista. Joaquim Gama explana a respeito do trabalho sobre o texto:

O texto pode ser inserido no experimento teatral tendo como objetivo contrapor-se ao processo tradicional de leitura de mesa. Nesse processo de leitura (do texto dramático) enfatiza-se a teoria de que o texto deve ser estudado minuciosamente antes de ser transposto para a cena (texto cênico). [...] Nesses ensaios de leitura de mesa, o diretor e os atores buscam analisar e compreender o conteúdo expresso no texto, estabelecendo alguns princípios para a interpretação e para a concepção estética do espetáculo. [...] Isso pode acrescentar muito ao trabalho dos grupos. No entanto, pode tornar também o processo de representação mecanizado. A fala torna-se declamatória ao invés de ser natural [...] (GAMA, 2010, p. 24).

Ou seja, embora o trabalho da leitura de mesa possa significar o aprofundamento e o entendimento do texto e da proposta da encenação, o fato de constituir um procedimento calcado no uso da oratória, isolado da totalidade do corpo, tende ao “engessamento” da atuação, limitando as possibilidades de ação dos alunos no que se refere ao conteúdo do texto, à contextualização das temáticas que ele enfoca, ao jogo entre pares e à experimentação de potencialidades expressivas. Na encenação de um texto teatral, caminhos alternativos podem ser vislumbrados, de modo que o jogo não seja preterido do trabalho:

Outros caminhos podem ser percorridos na apropriação do texto dramático por parte dos atores, bem como a compreensão dos seus conteúdos pode nascer durante a própria ação de jogar, da atividade lúdica. O texto pode ser desvelado gradativamente, **sempre em ação**, com o objetivo de permitir que os atores se impregnem sensorialmente dele (GAMA, 2010, p. 24) [grifo meu].

Assim, mesmo que esse caminho seja mais extenso, a ação de jogar no processo de encenação, desponta como uma escolha metodológica de grande valia para o professor de teatro na escola, fazendo com que o procedimento de “desapegar-se” do texto ou de brincar com ele, aconteça desde a primeira etapa do trabalho com seus alunos. Segundo Célida Salume Mendonça, é possível converter o texto em objeto de jogo:

A ação, e não o texto escrito, é a base, a estrutura do texto teatral. Assim, o trabalho, construído organicamente garante sua força, segurança e autonomia. O trabalho com o texto também pode ser visto como mecânico/artificial, tornando-se frágil, ou orgânico, tornando-se vivo, convertendo o texto num objeto de jogo, **que necessita ser explorado lúdica e concretamente no espaço**. Ao utilizarmos o

texto como pré-texto, portanto, como processo vivo, evitamos o abismo entre a palavra e a ação (MENDONÇA, 2007, p.245) [grifo meu].

Dessa forma, “sempre em ação”, torna-se possível que o texto se insira no processo de criação de maneira gradativa, permitindo que o aluno-ator se imbua das falas e dos personagens com mais vivacidade e ousadia. Ao ser explorado a partir de suas ações e de forma lúdica, o texto é transposto cenicamente de forma prática e criativa. Assim, a submissão e a hierarquização entre a cena e o texto, tradicionalmente conhecidas na História do Teatro, acabam por desfazer-se.

### **Apropriação do texto e da cena pela repetição**

Durante os processos de ensaios com as turmas da professora Larissa, foi possível observar que um dos procedimentos mais usados foi o da repetição das cenas. Em muitos momentos, quando um dos alunos esquecia sua fala, ou algum tipo de erro ocorria, voltava-se a cena desde o seu começo. Noutras vezes, observou-se que quando acabavam de passar uma cena, retomava-se desde o princípio, e repetia-se tudo novamente. Esses procedimentos de repetição, embora tivessem por objetivo claro reforçar as falas e ações para que pudessem ser “gravadas” ou apropriadas pelos alunos-atores, levavam, algumas vezes, ao fastio, que era reforçado pelo fato de que o trabalho de repetição acontecia sem uma proposta de mudança ou uma ênfase no que seria necessário melhorar ou manter. Observei que, pela falta de um motivo ou estratégia que os justificassem, esses procedimentos acabaram se esvaziando de sentido, mesmo que a professora reiterasse a ideia dizendo, por exemplo: “Vamos fazer de novo essa cena. É pra isso que estamos aqui.”

Na entrevista, Larissa avalia as reações da turma 201 ao trabalho de repetição e “limpeza” das cenas: “Eles acharam cansativo, bem cansativo, né? Eu acho que chegou um momento em que eles estavam de ‘saco cheio’, (...) já não queriam mais saber”. No entanto, noutro momento a professora parece buscar uma razão para isso ter ocorrido: “Eles falaram que acharam cansativo porque, de fato, fica cansativo; e eu também acho, porque se eles tivessem decorado antes o texto, a coisa tinha fluído mais, né?”.

Observa-se que a dificuldade com a memorização do texto, é apontada, mais uma vez, como o problema que impediu, de certa forma, que o trabalho se desenvolvesse a contento. Ou seja, a estratégia da repetição foi adotada em virtude dos alunos não conseguirem decorar o texto. Entretanto, constato que pouco foram exploradas outras propostas metodológicas que



possibilitassem a aproximação dos estudantes do texto e a apropriação das palavras, das falas, do universo dos personagens, gerando, assim, um ciclo vicioso.

Porém, de forma ambígua, ainda que os alunos sintam o processo de forma maçante, é possível que eles mesmos suponham que o trabalho de ensaios aconteça através da repetição para que se sintam atuando em um espetáculo, conforme Andreia Pinheiro da Silva esclarece:

Instaura-se aí uma tensão que se acentua ainda mais com o fato da peça idealizada pelos alunos referir-se a uma montagem tradicional (textocêntrica) [...]. Não apenas os alunos querem montar, como também, para que se reconheçam “fazendo uma peça”, necessitam que esta siga o único percurso por eles conhecido: o diretor escolhe o texto e os atores, que, por sua vez, decoram o texto e as marcações. E nos ensaios, gestos, falas e marcas são **repetidos à exaustão**, para garantir a execução (mecanizada?) de todos os momentos do espetáculo (SILVA, 2009, p. 4). [grifo meu]

Constato que a retomada de uma cena de forma continuada pode ser justificada mediante orientações precisas, que levem os alunos a compreender os significados da repetição e possam trazer um novo enfoque. Desse modo, evita-se que a execução do trabalho do aluno-ator se torne mecanizado a partir da ação de repetir. Gama reflete sobre a ideia de ensaiar como um ato de repetição e busca de aperfeiçoamento, e acrescenta um novo sentido sobre essa prática:

Registra-se a ideia de ensaio como repetição de uma ação, várias vezes, a fim de exercitar-se ou tornar-se destro, treinado para realizar uma determinada atividade. Ensaios são considerados processos finais de uma montagem teatral, que culminam com a conjugação do trabalho do ator com todos os elementos constitutivos, técnicos ou artísticos de uma montagem. Porém, os ensaios devem ir muito além da ação de ensaiar um texto, de repetir sequências de falas e marcações de cenas, até que todos possam atuar com destreza. Eles devem ser um espaço para avançar no processo de investigação, instaurado com os jogos teatrais (GAMA, 2010, p.29-30).

Sob essa ótica, para que o ato de retomar a cena não se torne um procedimento cansativo e automático – perdendo seu objetivo principal – torna-se relevante que o professor adote escolhas variadas e abra-se para a pesquisa de possibilidades. Ao conceber uma metodologia de ensaios criativa e inusitada, a ação pedagógica tende a evitar que os alunos-atores recaiam em vícios de atuação (um “engessamento” precipitado da forma) e que o ato de ensaiar se torne uma prática monótona e sem sentido. A partir da conexão dos atores com o momento presente,

desenvolve-se a capacidade de criar saídas inesperadas para possíveis erros que surjam durante os ensaios. De acordo com Gama:

Substituir a visão tradicional de ensaio (forma de repetir uma ação até se atingir a perfeição) por processos de investigação leva o grupo a um estado de atenção permanente com o momento da cena, com a situação presente, com o aqui-agora. Isto faz com que os atores transformem a ansiedade pela perfeição técnica em competência para solucionar problemas (GAMA, 2010, p.30).

Dessa forma, supera-se a prática esvaziada de ensaiar sob a motivação única e extrínseca do resultado final, em favor do estado de jogo, da presença e do desenvolvimento das possibilidades de criação dos alunos-atores, em prol da totalidade da obra cênica e do convívio do grupo.

### **Ênfase na fala em detrimento do corpo**

No processo de criação das cenas da turma 91, o primeiro ensaio iniciou-se com a organização dos alunos no espaço cênico, a partir de indicações de posições dadas pela professora. Da mesma forma, para o início da cena seguinte, ela organizou a marcação novamente, dessa vez com sugestões de alguns alunos da plateia. Em outros momentos do trabalho, também observei situações em que as indicações de posicionamentos, posturas ou ações dos personagens em cena eram dadas pela professora de forma extrínseca, ou seja, sem a oportunidade de exploração e descoberta de possibilidades por parte dos alunos-atores. A meu ver, essa escolha metodológica de criação relaciona-se mais à questão do prazo curto para execução da encenação, do que por uma postura meramente diretiva da docente (isso ficou evidente em sua forma de se relacionar com os alunos num clima de alegria e liberdade observado durante os ensaios). Spolin traz importantes considerações sobre a questão da marcação (atividade de cena) no processo de criação:

Se o ator for constantemente dirigido para os mecanismos da atividade de cena, e não entender que a atividade de cena emerge do envolvimento e da inter-relação, ele poderá no máximo lembrar das convenções e será, portanto, incapaz de se movimentar com naturalidade. [...] Ou seja, a marcação deve ser uma resposta orgânica à vida do palco (SPOLIN, 2009, p.57).

Na perspectiva da autora, a marcação advém do interior da cena, a partir do próprio envolvimento dos alunos-atores na sua atuação e contracenação com seus colegas, emergindo espontaneamente, por consequência das ações do grupo. De forma contrária, a marcação tende a ser uma orientação a ser seguida e lembrada no momento da apresentação, tornando-se um peso no trabalho dos atores, que muitas vezes, não conseguem entender o sentido da ordem recebida, mostrando-se, até mesmo, perdidos em cena.

Durante os ensaios das duas turmas observadas, a professora Larissa fornecia, através da fala, instruções para que os alunos realizassem determinada ação, como por exemplo: “Todo mundo vai fazer de conta que está copiando coisas do quadro” ou “Vocês ficam fazendo que estão desenhando.” Dessa forma, acabou ocorrendo uma ênfase no que vinha “de fora”, em detrimento da iniciativa dos sujeitos e da mobilização das suas capacidades criativas e expressivas. Ao longo do processo, os alunos foram levados a perceber que o que estava escrito no texto teatral (suas falas) era mais importante do que suas ações no palco, da mesma forma que as rubricas do texto serviam como orientações a serem seguidas fielmente pelo grupo. Isso foi reforçado ainda pelo fato de que eram pessoas “de fora” da cena (a professora e os colegas) que determinavam as ações a serem feitas. Em função disso, os alunos-atores não receberam o tempo e o estímulo de criação necessários para sentir, perceber, experimentar e construir suas próprias ações e seus próprios personagens.

Nesse sentido, embora houvesse um clima agradável durante os ensaios, nos quais todos pareciam estar à vontade, possivelmente tenha faltado um maior estímulo à liberdade de criação corporal dos alunos-atores, que favorecesse a expressividade sem tensão física, com ênfase na “fiscalização” (SPOLIN, 2008), ao invés de um “fazer de conta”.

### **Falta de materialidade no processo de criação**

Na criação das encenações com as turmas 91 e 201 foi possível notar a ausência do uso de recursos materiais para a construção das cenas. Em alguns momentos do processo essa questão era levantada pela professora, que atribuía aos alunos a responsabilidade de trazer elementos cênicos para o trabalho. Conforme Larissa confirmou na entrevista: “Eles é que foram responsáveis por isso, por trazer os figurinos.”

Desde o primeiro ensaio com a turma 91 foi acordado com os alunos que eles deveriam trazer figurinos, usar classes e cadeiras para as cenas, que se passavam na sala de aula de uma escola. Porém, isso acabou não acontecendo nos ensaios. Outros adereços, como, por exemplo, um cavalete com um quadro que seriam usados pelo personagem da professora, ou um lençol, para caracterizar os “fantasmas disfarçados”, também não foram trazidos pelos alunos do grupo.

Num artigo sobre a importância da presença da materialidade no processo de criação cênica, Mendonça afirma:

Trabalhar com uma presença ativa, com elementos concretos, mobiliza os alunos, ajudando-os a reagir às experiências instauradas. É dessa fricção entre o atuante e a materialidade oferecida nas aulas de teatro que surge o processo criativo (MENDONÇA, 2010, p.1).

Mendonça considera a exploração da materialidade um aspecto metodológico de vital importância para o processo criativo em teatro, tanto na escola pública, como em outros contextos educacionais; como forma de “despertar o apetite” nos alunos, oferecendo oportunidade de participar de processos criativos calcados na aprendizagem através dos sentidos. Para a autora:

[...] a utilização de textos, músicas, imagens, objetos e acessórios como pré-texto, no trabalho de teatro desenvolvido com crianças e adolescentes, causa muito mais impacto que uma simples orientação (MENDONÇA, 2010, p.2).

Enriquecer o trabalho de criação dos alunos-atores (ao proporcionar maior quantidade de estímulos à imaginação) e dar vida à proposta cênica (aumentando o universo de referências sobre o contexto da encenação) contribui de forma contundente ao processo criativo de um espetáculo. Segundo Mendonça:

No processo criativo, a imaginação se alimenta de materiais tomados da experiência vivida pelo educando. Assim, quanto mais rica for a experiência, tanto maior será o material colocado à disposição da imaginação (MENDONÇA, 2010, p. 5).

Outro aspecto apontado por Larissa como empecilho para a exploração prévia da materialidade, no caso da turma 201, foi a escassez de tempo para o desenvolvimento do

trabalho, o que dificultou a inserção de elementos cênicos com maior antecedência no processo. Nos processos de montagem cênica desenvolvidos no meio escolar, é comum que se deixe para usar os elementos cênicos somente no momento da apresentação do resultado final ao público, pois se acredita que a organização dos materiais ocupa tempo de ensaio e desvia a atenção dos estudantes das ações em cena.

No entanto, alguns autores consideram que a inserção de elementos materiais no jogo dos alunos-atores pode contribuir diretamente para a exploração de novas ações, construção do personagem, criação do universo simbólico do espetáculo, entre outras possibilidades. Spolin, por exemplo, ressalta a relevância dos elementos materiais para que o processo não crie “bolor”, ou seja, para trazer novos ares à criação: “Traga um adereço de cenário, um figurino ou um adereço de cena. Isto abre novas perspectivas para os atores e traz maior vitalidade para a produção (SPOLIN, 2009, p. 96)”. Nesse sentido, a materialidade apresenta-se como um poderoso aliado ao trabalho, tendendo a potencializar a criação, dando viço às propostas cênicas.

Pelo exemplo do professor, os alunos são incentivados ao comprometimento com a obra e com o coletivo. Mendonça ratifica que é função do professor trazer elementos materiais para sua sala de aula:

Planejar e instaurar ações criativas é de responsabilidade do professor de teatro que pesquisa, fundamenta e dialoga com diferentes autores e materiais formando um repertório para a prática teatral no espaço escolar (MENDONÇA, 2010, p. 4).

Portanto, no caso de o professor querer contar com a ajuda dos seus alunos no que se refere à construção visual do espetáculo, é possível que um caminho alternativo seja o compartilhamento da responsabilidade de trazer os elementos do cenário, adereços e figurino para encenação entre todos os integrantes do grupo (docente e discentes). Dessa forma, todos participam do processo de maneira efetiva, cada um contribuindo de acordo com suas possibilidades.

### **Necessidade de uma Pedagogia da Encenação**

A professora Larissa expressou a necessidade de construir um planejamento que servisse como referência para organização do andamento dos trabalhos, a partir da seguinte afirmação feita na entrevista acerca do processo de criação da turma 201: “E como eu inicialmente não tinha essa ideia de levar ao público, eu poderia ter elaborado melhor um plano de encenação, poderia

ter pensado melhor nisso.” Segundo ela, a falta dessa programação interferiu, de certa forma, no fluxo das propostas, o que me levou a identificar a necessidade da elaboração de uma Pedagogia da Encenação, por parte do professor de teatro. Nesse sentido, enumero alguns pontos que, desenvolvidos e aprofundados juntamente com os alunos, podem dar forma a essa Pedagogia.

O primeiro aspecto aqui considerado é a construção do desejo de se apresentar publicamente, por parte do grupo. Ou seja, é fato que a primeira barreira que o professor pode enfrentar é a falta de motivação do grupo de alunos para apresentar diante de espectadores de fora de sua sala de aula. Isso ocorre, muitas vezes, pelo receio ou inibição em relação à exposição, pelos quais passam muitas crianças e jovens. Em alguns casos, eles já foram submetidos durante sua vida escolar a apresentar, dançar ou atuar, em eventos alusivos a datas comemorativas celebradas na escola, nos quais as ações costumam ser elaboradas por uma professora, e cujo sentido eles nem sempre compreendem. Daí a necessidade de, primeiramente, tentar desconstruir esse formato anterior, para poder criar com o grupo a vontade de compartilhar com o público uma obra teatral. Para tanto, o professor precisa desfazer esse equívoco da “exposição compulsória”, na qual a motivação ocorre de forma extrínseca (pelo desejo da escola, do professor ou dos pais de ver os filhos em cena) e cujo resultado apresentado é desvinculado do processo de criação dos alunos.

No questionamento que fiz à Larissa sobre a motivação da turma 201 nas diferentes etapas do processo, a professora respondeu:

Se manteve a mesma, que nunca foi a de apresentar pro resto da escola. Eles queriam, no máximo, apresentar pra metade da turma deles. Eles não estavam empolgados pra se apresentar. É realmente “livre e espontânea pressão”. Mas eu fiz questão porque **eu acho que isso é teatro, né, tu precisa ter a relação com a plateia em algum momento** (LARISSA) [grifo meu].

Evidencia-se, nesse sentido, a necessidade de inspirar nos alunos o desejo pela encenação, incentivando pouco a pouco a interação deles com o espectador. Mesmo tendo construído, para si, a noção de que o teatro só se consuma diante do espectador, é relevante levar em conta que se trata de uma construção complexa, que, elaborada de forma intrínseca, na prática coletiva, tende a evidenciar nos alunos o desejo de compartilhar o processo de criação. Por isso, identifico a importância de anunciar, no decorrer das aulas de teatro, a proposta de encontro com o espectador como um momento ápice e crucial na trajetória do fazer teatral, que só acontece a

partir dessa relação de convívio, tornando-se, sobretudo, uma experiência única para todos os envolvidos (com a garantia de que isso só irá acontecer como decorrência orgânica de um processo de criação da turma).

O segundo aspecto observado é a falta de continuidade entre as aulas de teatro (nas quais são desenvolvidos aspectos da linguagem teatral) e o processo de criação - o que dificulta o envolvimento dos alunos com a proposta. Torna-se pertinente criar um elo entre esses dois momentos, para que não haja uma “ruptura”, conforme explicou a professora Larissa: “Foi um pouco uma ruptura, assim, sabe? Se eu tivesse mais claro isso lá no início do ano [sobre a encenação], com certeza eu teria usados os jogos, os trabalhos que eu fiz pra isso...”. Ou seja, muitas vezes, ocorre um corte entre o momento das atividades e jogos teatrais, mais lúdico e experimental, para uma proposta de montagem cênica propriamente dita, mais séria, regrada e dirigida.

E o terceiro aspecto observado é a elaboração de um Projeto que contemple um Plano de Trabalho (com questões práticas da proposta a serem viabilizadas) e um Plano de Encenação (no qual estão contemplados aspectos voltados à concepção estética da montagem). Desse modo, evita-se, por exemplo, uma situação como a que surgiu durante o trabalho com a turma 201. Ao iniciar a aula, a professora Larissa disse à turma: “É importante os ensaios, porque nossa apresentação é dia três de dezembro”. Nesse instante, alguns alunos riram, surpresos, pois até então não sabiam exatamente a data em que iriam se apresentar. Observa-se, nesse sentido, a importância de se construir com a turma a ideia da encenação, criando com eles um cronograma dos ensaios e apresentação, para que todos possam vislumbrar um panorama do processo como um todo e projetar o momento final, de compartilhamento com o público. Assim, é possível que a turma se engaje no trabalho de forma efetiva e prepare-se para as etapas que estão por vir.

Portanto, conclui-se que a construção de uma “Pedagogia da Encenação”, a partir desses aspectos observados e de outros pontos específicos da realidade encontrada por cada docente, contempla as necessidades do processo criativo e pode contribuir de forma efetiva para auxiliar o professor-encenador em suas práticas de criação na sala de aula da Educação Básica.

## Referências:

GAMA, Joaquim. **Teatro: uma experiência criativa**. D. Tozzi, MM Costa, T. Honório (organizadores). Teatro e Dança: repertórios para a educação: Perspectivas, v. 3, p. 29-60, 2010. Disponível em: <<http://culturacurriculo.fde.sp.gov.br/Administracao/Anexos/Documentos/420100823120432Teatro%20uma%20experi%C3%Aancia%20criativa.pdf>>. Acessado em: 22/03/2017.

MENDONÇA, Célida Salume. **Sobre importâncias: saboreando materialidades no processo de criação cênica**. In: IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão – SE. Barcelona: Edições APEC, 2010.

\_\_\_\_\_. **Multiplicidade como princípio: o ensino de teatro na escola**. In: Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas/ Anais IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, (org.) Fernando Mencarelli, Belo Horizonte: Editora Fapi, 2007.

SILVA, Andreia Pinheiro da. **O jogo como indutor da encenação: uma experiência em sala de aula**. Rio de Janeiro, 2009.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

\_\_\_\_\_. **O Jogo Teatral no Livro do Diretor**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

Artigo submetido em 15/09/2019, e aceito em 28/10/2019.